

A autorregulação da aprendizagem: formação de docentes e discentes no contexto educacional

Ansiedade reportada frente à produção textual: correlações com variáveis motivacionais¹

Anxiety reported in textual production: Correlations with motivational variables

Anair Silva Lins e Mello²  0000-0002-0846-4438

Pedro Sales Luís de Fonseca Rosário³  0000-0002-3221-1916

Soely Aparecida Polydoro⁴  0000-0003-4823-3228

Julia Helene Högemann³  0000-0001-7006-3195

Resumo

A literatura tem revelado que as atuais exigências sociais e acadêmicas têm produzido nos alunos um comportamento ansioso frente à escrita. O presente

¹ Artigo elaborado a partir da tese de A.S.L. MELLO, intitulada "Impacto da ansiedade reportada face à escrita de composições". Universidade do Minho, 2017.

² Autarquia Municipal de Ensino Superior de Goiana, Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros, Departamento de Pedagogia. R. Poço do Rei, s/n., Centro, 55900-000, Goiana, PE, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.S.L. MELLO. E-mail: <anairsilvalinse@gmail.com>.

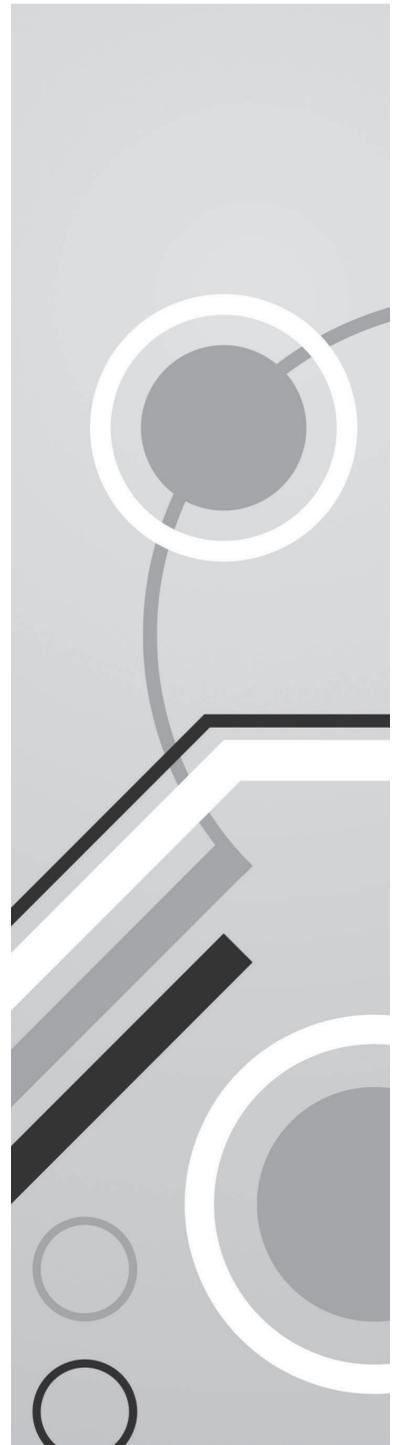
³ Universidade do Minho, Departamento de Psicologia Aplicada à Educação. Braga, Portugal.

⁴ Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional. Campinas, SP, Brasil.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Processo BEX nº 0435/14-7).

Como citar este artigo/How to cite this article

Mello, A.S.L. et al. Ansiedade reportada frente à produção textual: correlações com variáveis motivacionais. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.3, p.407-424, 2018. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n3a4111>



estudo, de abordagem sociocognitiva, identificou a presença e variação da ansiedade reportada frente à produção textual ao longo do processo de tomadas de medidas e avaliou a relação da ansiedade reportada diante da produção textual com variáveis motivacionais (autoeficácia, autorregulação da aprendizagem e desempenho global da produção escrita). Trata-se de um estudo com medidas repetidas. Participaram 693 alunos ($M=9,13$; $DP=0,16$) do ensino básico, da região Norte de Portugal, com idade entre 8 e 12 anos. Para a coleta de dados foram utilizados questionários de autorrelato. A análise dos dados revelou diferenças estatisticamente significativas na ansiedade reportada frente à escrita na autoeficácia e na autorregulação da aprendizagem ao longo do ano escolar. A ansiedade diante da escrita revelou correlação positiva e estatisticamente significativa com a autoeficácia percebida. As demais variáveis apresentaram correlações negativas e estatisticamente significativas com a ansiedade frente à escrita.

Palavras-chave: Ansiedade. Autoeficácia na escrita. Autorregulação na escrita. Escrita. Rendimento escolar.

Abstract

The literature has revealed that current social and academic demands cause writing anxiety in students. The present study, based on a sociocognitive approach, identified the presence and variation of reported anxiety in textual production during the measurement process, and evaluated the relationship between reported anxiety with textual production and motivational variables (self-efficacy, self-regulated learning, and overall performance of written production). This is a study with repeated measures. A total of 693 elementary students ($M=9.13$, $SD=0.16$) from the northern region of Portugal participated in the study. The age of participants ranged from 8 to 12 years. Self-report questionnaires were used for data collection. Data analysis revealed statistically significant differences in reported anxiety in relation to writing for the variables self-efficacy and self-regulated learning throughout the school year. Writing anxiety revealed a positive and statistically significant correlation with perceived self-efficacy. The other variables presented negative and statistically significant correlations with writing anxiety.

Keywords: Anxiety. Self-efficacy in writing. Self-regulation in writing. Writing. School performance.

Introdução

As pressões sociais e acadêmicas voltadas para o incremento da produção textual têm chamado a atenção da comunidade científica. Segundo MacArthur, Graham e Fitzgerald (2006), a escrita é uma das ferramentas mais poderosas da humanidade. Contudo, ela é percebida, também, como uma “complexa e difícil tarefa” (Harris *et al.*, 2011, p.187). As exigências para que os alunos apresentem bons resultados em suas produções textuais e nos exames – tanto em avaliações nacionais quanto internacionais, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Relatórios PISA) –, têm levado os

alunos a apresentarem certo comportamento ansioso (Mello, 2017).

Dada a sua complexidade e o baixo desempenho dos alunos, a pesquisa empírica sobre a escrita tem sido centrada na investigação de tópicos, tais como apreensão, preocupação, tensão e medo frente à escrita. Daly e Miller (1975), desde a década de setenta, assinalam que a apreensão (*apprehension*), a preocupação, a tensão e o medo foram caracterizados como comportamentos ansiosos apresentados por alunos de cursos de escrita.

Ressalta-se que a elaboração deste artigo foi guiada pela teoria social cognitiva com

ancoragem no guarda-chuva autorregulatório da aprendizagem. Nesse contexto, Castelló, Faz e López (2010) afirmam que a escrita, pautada numa perspectiva sociocognitiva, é enfocada pela regulação socialmente compartilhada. Mello (2017) ressalta, ainda, que vários pesquisadores assinalam que estratégias e processos de regulação devem estar presentes no momento da elaboração de atividades acadêmicas (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007; Castelló, 2009; Limpo; Alves; Fidalgo, 2014).

Contudo, quando se analisam os diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, mesmo que tomados em perspectivas diversas, os resultados de desempenho na escrita mostram-se incompatíveis com as necessidades socialmente impostas. Na perspectiva de atender a essas necessidades, aumentaram-se as exigências de competência e, talvez, de resultado, desencadeando receios frente à produção textual, como fruto da pressão da comunidade educativa, composta por escola, professores, pais, governo e sociedade em geral.

Investigadores como Harris, Graham e Mason (2003), assim como Zimmerman e Risemberg (1997), acompanhados por Castelló, Faz e López (2010) destacam que a escrita é um processo “social e cognitivo” em que se faz uso de múltiplos métodos para manter experiências tanto afetivas quanto emocionais.

Salienta-se que na produção textual é necessária, além da geração de ideias, a recuperação de informações. A escrita pode ser encarada, portanto, como um “processo complexo que implica a recuperação de informação da memória a longo prazo e sua manutenção na memória de trabalho, ao mesmo tempo em que se planificam, geram e revisam ideias” (García *et al.*, 2009a, p.32).

García *et al.* (2009a) explicitam que os alunos com problemas atencionais, com

dificuldades de aprendizagem e com baixo rendimento, cometem erros na escrita (*e.g.*, erros sintáticos e de concordância, uso de frases com estruturas simples), além de utilizarem vocabulário limitado. Nessa direção, redatores novatos ou que apresentem dificuldades escrevem histórias simples e curtas, omitindo componentes fundamentais significativos e revelando uma escassa coerência textual.

A literatura aponta que a produção escrita pode ser longa, solitária, complexa e difícil (Torrance; Fidalgo; García, 2007). Assim sendo, todo o contexto até agora apresentado leva a que se analise a ansiedade reportada frente à produção textual. Verifica-se que a possível conjugação complexidade-exigência-pressão leva, em diferentes momentos, os alunos a experimentarem sensações desagradáveis.

Nesse contexto, por serem encontrados na literatura estudos sobre a ansiedade reportada frente à escrita em alunos do Secundário (Ensino Médio no Brasil) e universitários, a presente pesquisa voltou-se para alunos do 1º Ciclo da Educação Básica (Ensino Fundamental no Brasil). Assim sendo, o objetivo deste trabalho foi identificar a presença e a variação da ansiedade reportada frente à produção textual ao longo do processo de tomadas de medidas, bem como avaliar a relação da ansiedade reportada frente à produção textual com variáveis motivacionais (autoeficácia, autorregulação da aprendizagem e desempenho global na produção escrita).

Um referencial teórico

Juel (1988) destaca que alunos de classes sociais economicamente menos favorecidas, por não terem acesso a estímulos variados, a exemplo da leitura de histórias, geralmente apresentam dificuldades na escrita. As dificuldades desses alunos habitualmente radicam na geração de

ideias e ortografia, tópicos em que, habitualmente, apresentam um nível de qualidade baixo. Harris, Graham e Mason (2003) afirmam que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam dificuldades na organização do conteúdo e, frequentemente, sobrestimam as suas competências na escrita. Esses alunos não demonstram conhecimento crítico do processo de escrita, têm dificuldade para gerar ideias e selecionar temas, não realizam planejamento prévio, e não controlam a produção, organização e revisão textual.

Diante da complexidade da escrita e das múltiplas dificuldades para a elaboração e produção textual, Mello (2017), assinala que existe uma relação entre a ansiedade reportada frente à escrita e o respectivo desempenho. A literatura reporta que os alunos demonstram ansiedade frente às atividades em que a preocupação, a tensão, a apreensão e o medo são predominantes (Bloom, 1980; Brand, 1990; Rosário *et al.*, 2004a).

A ansiedade reportada frente à escrita

Ao longo das últimas décadas, vários estudos sobre a ansiedade em crianças e adolescentes descreveram sua prevalência e as diferentes formas com que esse transtorno se apresenta nessas populações (Spense, 1998; Barret; Turner, 2010; Hatton; McNicol; Doubleday, 2006).

Existem, também, evidências de que o transtorno de ansiedade está associado a acontecimentos que ocorrem no dia a dia. Nesse sentido, a ansiedade-traço e as preocupações estão significativamente relacionadas com medidas de eventos diários (Russell; Davey, 1993). A relação entre o *stress* cotidiano e a ansiedade-traço, por exemplo, estende-se a fenômenos cognitivos importantes. A ansiedade está – como acima afirmado –, associada a preocupações advindas

de situações percebidas como ameaçadoras. A questão é se pode encarar a escrita de produção textual como uma situação ameaçadora.

Sublinha-se que o presente estudo não analisa a dimensão psicopatológica e epidemiológica da ansiedade. Seu enfoque foi dado à ansiedade reportada por alunos do Ensino Básico, particularmente, frente à produção textual. A literatura tem revelado que, desde os passos iniciais na escrita, os alunos são requisitados para produzir diferentes gêneros textuais. As exigências escolares frente à escrita aumentaram, e as avaliações sobre o domínio dessa competência tornaram-se complexas. Diante de tais condições, os alunos tendem a apresentar comportamentos apreensivos e, frequentemente, respostas ansiosas.

No que se refere ao domínio da competência escrita, a investigação indica que os alunos, altamente apreensivos e com baixa competência, tendem a evitar situações em que a escrita é solicitada, selecionando disciplinas acadêmicas com menor exigência de atividades escritas (Daly, 1978). A literatura indica que “os alunos apreensivos habitualmente têm menos sucesso acadêmico, e também que avaliações negativas das suas produções escritas são potenciais causas de ansiedade” (Daly, 1978, p.10). Segundo Bloom (1980), os escritores com baixa ansiedade tendem a controlar melhor o seu comportamento e a sua produção escrita. Escritores não-ansiosos, de acordo com Bloom “apresentam propósitos mais claros, controlam melhor seus comportamentos e escrevem melhor” (1980, p.17).

Diante do exposto, e sendo a ansiedade reportada uma variável a ser considerada em meio escolar, é relevante pensar nos estados fisiológicos e emocionais presentes nos diversos momentos de aprendizagem. Segundo Britner e Pajares (2006), o grau de confiança que o aluno tem em si mesmo é também avaliado pelo esta-

do emocional associado à realização de uma tarefa. Logo, estados físicos negativos inibem o desempenho e aumentam a probabilidade de baixos resultados. Assim, os autores destacam que “as experiências de sucesso em atividades acadêmicas estão associadas a menos ansiedade, tensão e estresse” (Britner; Pajares, 2006, p.487).

Ressalta-se, portanto, que, quando se leva em consideração o grau de confiança, pode-se remeter às possíveis relações entre a autoeficácia percebida frente à escrita de um texto e a ansiedade reportada frente a sua produção.

A autoeficácia percebida

Pesquisa desenvolvida por García *et al.* (2009b) refere que a autoeficácia para a escrita apresenta impacto positivo na qualidade final do texto. Igualmente para Bandura (1989, 1993), a crença de autoeficácia afeta a *performance* e influencia os processos psicológicos e comportamentais. No âmbito da teoria sociocognitiva, Bandura (1977) dá ênfase ao funcionamento humano e ao papel relevante das suas crenças. Segundo Pajares (2002), todos os indivíduos podem tornar-se auto-organizados, pró-ativos, autorreflexivos e autorreguladores da sua aprendizagem. Nesse contexto, o pensamento e a ação humana são produtos das dinâmicas e interações entre as componentes pessoal, comportamental e ambiental – o que Bandura denomina como “determinismo causal triádico recíproco” (Bandura, 1986; Pajares, 2002; Schunk; Usher, 2011).

Ainda na perspectiva triádica sociocognitiva, Bandura aborda o modelo de agência humana. Esse modelo centra-se no exercício individual do ser agente, salientando-se a tríade que envolve o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança. Ser agente implica ser capaz de influenciar intencionalmente o próprio funciona-

mento e as circunstâncias da vida (Bandura, 2001; Bandura; Azzi; Polydoro, 2008). Conforme Bandura (2001, p.11) “o impacto da autoeficácia pessoal, tanto sobre a natureza quanto sobre a qualidade de vida, dependerá da finalidade com que esta é aplicada”.

Destaca-se que autoeficácia não é algo estanque nem imutável. Apresenta-se como uma construção dinâmica, que muda ao longo do tempo mediante novas informações e experiências (Torkzadeh; Dyke, 2002). Para estes autores, “os indivíduos com crenças de autoeficácia moderadas a elevadas tendem a implicar-se mais frequentemente em atividades relacionadas com a tarefa, persistindo nesta por mais tempo” (Torkzadeh; Dyke, 2002, p.481). Entretanto, os indivíduos com baixas crenças de autoeficácia tendem a envolver-se em atividades menos desafiadoras (Bandura; Schunk, 1981; Bandura, 1986).

Schunk e Swartz (1993) enfatizam que o aluno com uma elevada autoeficácia pode optar por escrever, esforçar-se e persistir, mesmo diante das dificuldades. “A escrita bem-sucedida aumenta a autoeficácia para continuar a escrever bem” (Schunk; Swartz, 1993, p.3). Portanto, a aprendizagem da escrita bem como sua qualidade e variedade de produção estão associadas, também, às crenças de autoeficácia percebidas pelos alunos (Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992; Rosário *et al.*, 2012).

A literatura revela que a crença de autoeficácia na execução de atividades acadêmicas é afetada por estados emocionais (Zimmerman, 1989; Bandura, 1993) e que o estresse, a ansiedade e a depressão, por exemplo, são estados emocionais afetados por crenças que os alunos constroem sobre sua eficácia. Na mesma direção, Pajares (2005) aponta que alunos autoeficazes tendem a trabalhar mais, são mais persistentes e perseverantes frente às adversidades

e apresentam-se mais otimistas e menos ansiosos. Britner e Pajares (2006) concluíram que a ansiedade, o estresse e os estados de humor também fornecem informações aos alunos sobre a autoeficácia percebida. Esses autores defendem que a experiência de sucesso está associada a menor nível de ansiedade, tensão e estresse diante de atividades e domínios específicos.

Em resumo, afirma-se que a literatura revela que os efeitos da ansiedade frente à escrita e a qualidade da escrita estão relacionados com diversas variáveis (Kean; Glynn; Britton, 1987; Kara, 2013). Na perspectiva desses autores, o efeito da ansiedade frente à escrita é mais provável quando um redator apreensivo escreve sob pressão de um *deadline* temporal.

A autorregulação da aprendizagem da escrita e a ansiedade reportada frente à produção textual

A autorregulação da aprendizagem refere-se a aprendizagens que resultam de pensamentos e comportamentos autogerados, que são sistematicamente orientados para a consecução de objetivos (Schunk; Zimmerman, 2003; Schunk; Usher, 2011). Trata-se de um processo ativo cujos objetivos, estabelecidos pelo próprio aluno, serão os norteadores de sua aprendizagem. Nesse processo, o aluno irá monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos, tendo como propósito alcançar os objetivos preestabelecidos (Rosário *et al.*, 2004a, 2004b).

Zimmerman (1989) defende a existência de determinantes na aprendizagem autorregulada, considerando a autoeficácia como uma fonte de influência chave nesse processo. Destaca também que “a auto-observação, o autojulgamento e a autorreação são categorias que influenciam o

desempenho acadêmico” (Zimmerman, 1989, p.332). Segundo Zimmerman (1989), a autorregulação da aprendizagem é um processo autodiretivo no qual os alunos transformam competências mentais em competências acadêmicas. Portanto, a aprendizagem é vista como atividade proativa.

Para explicar o processo autorregulatório, Zimmerman (2002) apresenta uma estrutura cíclica em três fases: (i) fase prévia ou antecipatória, constituída de duas etapas: análise da tarefa e crenças de autoeficácia; (ii) fase de controle volitivo ou execução, englobando duas classes: autocontrole e auto-observação; e (iii) fase de autorreflexão ou autoavaliação, também englobando duas etapas: autojulgamento e autorreação.

A literatura tem contribuído no sentido de mostrar que os escritores competentes fazem uso adequado de uma variedade de estratégias autorregulatórias para monitorizar a produção textual (Schunk; Zimmerman, 2007; Harris; Santangelo; Graham, 2010; Harris *et al.*, 2011).

Högemann (2016) refere que a combinação entre instruções adequadas e o planejamento de estratégias autorregulatórias permite aos alunos pensar melhor sobre as suas ideias, organizá-las e expressá-las com qualidade, tornando-se, dessa forma, redatores proficientes. Todavia, os aportes teóricos que versam sobre a autorregulação indicam que os estados afetivos podem influenciar o funcionamento autorregulatório (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989). Esses autores apresentaram evidências sobre a existência da relação entre a ansiedade e os processos de ação, em particular os processos de controle metacognitivo.

Tomando como base os estados afetivos e sua influência no funcionamento autorregulatório, o presente estudo questiona se a ausência de estratégias autorregulatórias também influencia

os estados afetivos ou, ainda, se faz diminuir a apreensão e a ansiedade frente à produção escrita.

Sendo a escrita uma das mais complexas artes da linguagem (Saddler; Asaro-Saddler, 2013), é preciso não só ensinar o uso de estratégias, mas também possibilitar intervenções eficazes para auxiliar a aprendizagem dessa competência e ajudar aqueles alunos que apresentam dificuldades severas.

Sublinha-se a importância do uso de estratégias autorregulatórias em todo o processo de aprendizagem da escrita. Tais estratégias podem abranger o controle emocional, o controle da motivação e a monitorização da compreensão. No que se refere ao controle emocional, as estratégias usadas têm como propósito afastar a ansiedade. Nesse contexto, Warr e Downing (2000) esclarecem as interações existentes entre a ansiedade frente à aprendizagem e as estratégias de aprendizagem.

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de um estudo quantitativo, de medidas repetidas. Buscou-se um desenho de investigação que possibilitasse analisar a potencial variação de medidas ao longo do tempo. Assim, a coleta dos dados foi realizada em quatro momentos distintos. Para sua análise utilizou-se uma Análise de Variância (ANOVA) de medidas repetidas. Segundo Marôco (2014, p.372), um estudo com medidas repetidas caracteriza-se por “necessitar de uma comparação de duas ou mais médias populacionais a partir de amostras emparelhadas, utilizando-se do recurso da ANOVA de medidas repetidas”. Ainda segundo Marôco, a ANOVA de medidas repetidas exige que se analisem as correlações entre as diversas medições e que estas sejam iguais. Assim, para a

análise das correlações foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson (*Pearson Correlation Coefficient, r*) e, para se calcular e analisar o valor de significância (*p*-Valor) e variância explicada, lançou-se mão do *Lambda de Wilks* (Marôco, 2014).

Participaram deste estudo 693 alunos, do 4º ano da Educação Básica, na faixa etária entre 8 e 12 anos ($M=9,13$; $DP=0,16$). Todos os alunos eram oriundos de escolas públicas situadas na região Norte de Portugal, mais especificamente na cidade de Braga, nos distritos de Trofa e São Romão. Foram coletados dados de 35 escolas, pertencentes a sete agrupamentos escolares, conforme orientação e estruturação das escolas portuguesas.

Instrumentos aplicados

Para este estudo foram utilizadas as escalas “*Self-efficacy*” e “*Children’s Test Anxiety Scale*”, bem como o Inventário de Processos da Autorregulação da Aprendizagem, conforme se descreve abaixo.

A “*Self-efficacy*” (Graham; Harris; Mason, 2005) foi traduzida e adaptada para medir a autoeficácia do aluno ao planejar e escrever um texto. Essa escala é composta por cinco itens (*e.g.*, “quando o professor nos pede para escrever um texto, o meu é um dos melhores”), variando de 1 (Nunca) a 4 (Sempre). Os dados da pesquisa reproduziram a estrutura unifatorial da escala, explicando 62% da variância; o *alpha* de Cronbach da escala neste estudo foi de 0,86.

Foi também usada a escala de Teste de Ansiedade Infantil (*Children’s Test Anxiety Scale – CTAS*, de Wren e Benson (2004)), traduzida e adaptada ao contexto português. O estudo seguiu Putwain e Best (2011) e utilizou apenas doze itens da escala versão reduzida, que se apresentou como unifatorial na versão dos referidos autores. A

escala do presente estudo foi composta por cinco pontos, distribuídos de 1 (Nunca) a 5 (Sempre). Foram avaliadas três dimensões da escala de ansiedade-CTAS: (i) pensamentos preocupantes, como “tenho dificuldades em pôr as ideias no papel”; (ii) reações autonômicas, como “enquanto escrevo meu texto, sinto o meu rosto quente”; e (iii) comportamentos relacionados aos distratores externos (*off-task*, como, por exemplo: “Enquanto escrevo meu texto na prova, brinco com o meu lápis”). A estrutura unifatorial da escala reduzida explicou 53% da variância. O *alpha* de Cronbach dessa escala foi de 0,79.

Utilizou-se, ainda, o Inventário de Processos da Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) (Rosário *et al.*, 2010). Esse inventário foi desenvolvido e adaptado com o intuito de analisar os processos de autorregulação da aprendizagem da escrita. Teve como base o modelo PLEA da autorregulação da aprendizagem de Rosário *et al.* (2004a). O Ciclo PLEA de Rosário, Núñez e Gonzalez-Pienda (2007) constitui-se de três fases. Na primeira fase, denominada Planificação/Planejamento (PL), o aluno deverá pensar bem antes de fazer alguma coisa, isto é, antes de agir ou de fazer qualquer coisa, planifica-se. Na segunda fase, chamada de execução (E), o aluno deverá pensar durante a realização da tarefa, precisando estar atento aos meios e esforços a serem despendidos e respeitar os prazos previstos. Na última fase, denominada avaliação (A), que significa “pensar depois”, o aluno avaliará se cumpriu o que tinha previsto. No presente estudo os alunos responderam a 9 itens (como, por exemplo, se “*Durante a escrita de um texto, na escola ou em casa, penso no que tenho de ir mudando para conseguir alcançar os meus objetivos*”), segundo escala de Likert, com cinco opções de resposta, variando de 1 (Nunca) a 5 (Sempre). O *alpha* de Cronbach desta escala foi de 0,81.

Na perspectiva de analisar a relação das diferentes variáveis, estudou-se, também, a sua relação com o rendimento acadêmico. Nesse sentido, foi solicitado o acesso à classificação final no Exame Nacional de Língua Portuguesa e a pontuação por domínio, seguindo as orientações normativas de Portugal.

Coleta e análise de dados

Para a realização deste estudo foi solicitada autorização prévia ao Ministério de Educação de Portugal. O estudo está em conformidade com as normas da Comissão de Ética da Universidade do Minho, e os dados recolhidos foram tratados e arquivados sob a regra específica do Centro de Investigação em Psicologia (CiPsi) da escola de Psicologia da Universidade do Minho. Também foi obtida anuência prévia das coordenações e aos professores dos agrupamentos escolares, assim como a assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” dos pais dos alunos participantes.

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise estatística, descritiva e inferencial, no decorrer das quatro tomadas de medidas. Foi utilizado o IBM SPSS *Statistic (Statistical Package for the Social Sciences, v22.0 – IBM Corporation)*, (Field, 2013) e verificadas as médias e o desvio padrão das variáveis. Foram também analisados os resultados do exame nacional, com a média específica em domínio da escrita e a média global em Língua Portuguesa.

Resultados e Discussão

Foi avaliada no estudo a correlação entre a ansiedade reportada frente à produção textual e as variáveis motivacionais (autoeficácia, autorregulação e desempenho acadêmico).

Apresentam-se, a seguir, as descrições e análises dos dados obtidos a partir das respostas dadas pelos alunos, nos quatro momentos de coleta de dados. Na Tabela 1 estão compiladas todas as médias e o desvio padrão da variável “Ansiedade”; na Tabela 2 estão descritas as médias

Tabela 1. Estatística Descritiva relativa à variável Ansiedade reportada frente à produção textual.

Medidas Ansiedade	M	DP	N
ANS-M1	2,43	0,662	597
ANS-M2	2,07	0,511	597
ANS-M3	2,46	0,748	597
ANS-M4	2,41	0,796	597

Nota: ANS: Ansiedade reportada frente à produção textual; M: Tomadas de medida; DP: Desvio Padrão; N: Participantes.

Fonte: Elaborada pelos autores (2016).

Tabela 2. Estatística Descritiva relativa à variável Autoeficácia percebida frente à produção textual.

Medidas Autoeficácia	M	DP	N
AE-M1	2,25	0,400	605
AE-M2	2,23	0,377	605
AE-M3	2,26	0,431	605
AE-M4	2,31	0,482	605

Nota: AE: Autoeficácia percebida frente à produção textual, nas quatro tomadas de medida; M: Média; DP: Desvio Padrão; N: Participantes.

Fonte: Elaborada pelos autores (2016).

Tabela 3. Estatística Descritiva relativa à variável Autorregulação da aprendizagem frente à produção escrita.

Medidas Autorregulação	M	DP	N
AR-M1	3,75	0,730	595
AR-M2	3,10	0,515	595
AR-M3	3,87	0,714	595
AR-M4	3,97	0,726	595

Nota: AR: Autorregulação da aprendizagem da escrita, nas quatro tomadas de medida; M: Média; DP: Desvio Padrão; N: Participantes.

Fonte: Elaborada pelos autores (2016).

e o desvio padrão da variável “Autoeficácia”; e, na Tabela 3 são apresentadas as médias e o desvio padrão da variável “Autorregulação”. Nesta, encontram-se também as médias e o desvio padrão dos resultados do exame nacional, com a média específica em domínio da escrita e a média global em Língua Portuguesa.

O exame nacional aconteceu após a quarta e última tomada de medidas. Inicialmente descrevem-se os resultados relativos ao estudo da variável “Ansiedade” reportada frente à produção textual. A análise visual das medidas de ansiedade nos quatro momentos, indica que os resultados baixam do primeiro para o segundo momento, parecendo elevar-se no terceiro momento e voltando a baixar no quarto momento. No entanto, essas suposições foram avaliadas pelos resultados dos testes estatísticos correspondentes. Tomados em conjunto, os dados do teste de contraste multivariado indicam que existe uma mudança de tendência nas pontuações das quatro medidas ($\text{Lambda de Wilks}=0,581$; $F 3,594=142,95$, $p<0,001$, $\eta^2=0,419$). Por outro lado, as análises realizadas também informam que a tendência das pontuações é de tipo linear ($F 1,59=13,971$, $p<0,001$, $\eta^2=0,023$). Indicam, também, que é baixo o tamanho das diferenças e tipo de tendência encontrada (41,9% e 2,3% da variância explicada, respectivamente).

A seguir, descrevem-se os resultados relativos ao estudo da variável “Autoeficácia” percebida frente à produção textual. Uma análise visual das medidas de autoeficácia nos quatro momentos, indica que os resultados baixam ligeiramente do primeiro para o segundo momento, parecendo incrementar-se progressivamente a partir da terceira tomada de medida. No entanto, em análises estatísticas, tomados em conjunto, os dados do teste de contraste multivariado indicam que existe uma mudança de tendência nas pontuações das quatro medidas (Lambda de

$Wilks=0,976$; $F 3,602=4,888$, $p<0,002$, $\eta^2=0,024$). Por outro lado, as análises realizadas também informam que a tendência das pontuações é de tipo linear ($F 1,604=9,415$, $p<0,002$, $\eta^2=0,015$) e que é baixo o tamanho das diferenças e tipo de tendência encontrada (2,4% e 1,5% da variância explicada, respectivamente).

Descrevem-se ao final os resultados relativos ao estudo da variável Autorregulação da aprendizagem frente à produção escrita. A análise da estatística descritiva indica que os resultados baixam do primeiro para o segundo momento, parecendo progressivamente incrementar-se a partir da terceira tomada da medida. No entanto, tal como já tinha acontecido relativamente às variáveis anteriores, essas suposições foram analisadas por meio de testes estatísticos correspondentes. Tomados em conjunto, os dados do teste de contraste multivariado indicam que existe uma mudança de tendência nas pontuações das quatro medidas ($Lambda de Wilks=0,302$; $F 3,592=455,85$, $p<0,001$, $\eta^2=0,698$). Por outro lado, as análises realizadas também informam que a tendência das pontuações é de tipo linear ($F 1,594=188,367$, $p<0,001$, $\eta^2=0,241$) e que o tamanho das diferenças e tipo de tendência

encontrada é média-baixa (69,8% e 24,0% da variância explicada, respectivamente).

Na Tabela 4 encontram-se os resultados das correlações existentes entre a variável ansiedade reportada frente à produção textual e as demais variáveis deste estudo.

O resultado das correlações permite constatar que, na primeira tomada de medida, a ansiedade reportada frente à produção textual revelou uma relação positiva e estatisticamente significativa com a autoeficácia percebida frente a essa tarefa ($r=0,113$, $p<0,001$). O resultado da primeira tomada revelou, também, que aquela ansiedade apresentou uma correlação negativa e estatisticamente significativa com a autorregulação da aprendizagem frente à escrita ($r=-0,089$, $p<0,001$), com o desempenho no exame nacional em domínio da escrita ($r=-0,221$, $p<0,001$) e com o desempenho no exame nacional global em Língua Portuguesa ($r=-0,234$, $p<0,001$).

Na segunda tomada de medida, os resultados revelaram uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a ansiedade reportada frente à produção textual e a autoeficácia percebida frente a essa tarefa ($r=0,108$, $p<0,001$). Os resultados da segunda tomada de

Tabela 4. Correlação de Pearson entre a variável ansiedade e as variáveis motivacionais nas quatro tomadas de medida.

Medida de Ansiedade	AE	AR	ExNE	ExNg
ANS1	0,113**	-0,089**	-0,221**	-0,234**
ANS2	0,108**	-0,163**	-0,081*	-0,124**
ANS3	0,117**	-0,077*	-0,138**	-0,179**
ANS4	0,085*	-0,088*	-0,122**	-0,175**

Nota: *Correlação significativa no nível 0,05 (bilateral); **Correlação significativa no nível 0,01 (bilateral); ANS: Ansiedade; AE: Autoeficácia; AR: Autorregulação; ExNE: Exame Nacional específico do domínio da escrita; ExNg: Exame Nacional Global da disciplina de Língua Portuguesa;

Fonte: Elaborada pelos autores (2016).

medida revelaram, ainda, a existência de uma relação negativa e estatisticamente significativa daquela ansiedade com a autorregulação da aprendizagem frente à escrita ($r=-0,163, p<0,001$), com o desempenho do exame nacional em domínio da escrita ($r=-0,081, p<0,05$) e com o desempenho no exame nacional global em Língua Portuguesa ($r=-0,124, p<0,001$).

Os resultados da terceira tomada de medidas revelaram a existência de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre ansiedade reportada frente à produção textual e a autoeficácia percebida frente a essa tarefa ($r=0,117, p<0,001$). A análise dos dados revelou, ainda, que aquela ansiedade apresentou relação negativa e estatisticamente significativa com a autorregulação da aprendizagem frente à escrita ($r=-0,077, p<0,05$), com o desempenho no exame nacional no domínio da escrita ($r=-0,138, p<0,001$) e com o desempenho no exame nacional global em Língua Portuguesa ($r=-0,179, p<0,001$).

Os resultados estatísticos da quarta tomada de medida revelaram que há uma relação positiva e estatisticamente significativa entre ansiedade reportada frente à produção textual e a autoeficácia percebida frente a essa tarefa ($r=0,085, p<0,05$). Por fim, a análise dos dados revelou, ainda, uma relação negativa e estatisticamente significativa daquela ansiedade com a autorregulação da aprendizagem frente à escrita ($r=-0,088, p<0,05$), com o desempenho no exame nacional no domínio da escrita ($r=-0,122, p<0,001$) e com o desempenho no exame nacional global em Língua Portuguesa ($r=-0,175, p<0,001$).

Para a análise dos dados, foi retomada a literatura sobre as variáveis de estudo e a sua relação com a escrita. A complexidade da escrita (Graham; Harris; Mason, 2005), o poder dessa ferramenta para a estratificação dos sujeitos em sociedade (MacArthur; Graham; Fitzgerald,

2006) e o baixo desempenho dos alunos têm sido objeto de estudos empíricos. Os relatórios internacionais com os resultados de leitura, matemática e ciências (e.g., PISA) e os exames nacionais com os resultados globais da disciplina de Língua Portuguesa e do domínio específico de leitura e escrita (e.g., Exame Nacional, IAVE – Instituto de Avaliação Educativa de Portugal) têm também sido objeto de investigação. Assume-se, em concordância com a literatura de perspectiva sociocognitiva, que o treino dessa competência promove a disponibilidade para a melhoria da escrita, para a revisão da produção textual e para a avaliação de diferentes tipos textuais.

Lembra-se que, em décadas anteriores, respostas como apreensão, preocupação, tensão e medo foram identificadas como comportamentos ansiosos reportados por alunos frente à escrita de diferentes gêneros textuais (e.g., estudos empíricos de Daly e Miller (1975), Faigley, Daly e Witte (1981) e Brand (1990)). Salienta-se, ainda, que essas investigações, na sua maioria, tiveram como participantes estudantes do ensino médio e universitário (Bloom, 1980; Onwuegbuzie, 1997). Assim sendo, o escopo deste estudo foi direcionado para alunos do ensino fundamental, e estendeu-se para um aporte teórico que revela a presença da ansiedade e a sua associação com a produção textual, com a autoeficácia percebida, com a autorregulação da aprendizagem da escrita, com o domínio da língua escrita e com o desempenho global em Língua Portuguesa (Brand, 1990; Rosário *et al.*, 2004a).

Nesse contexto, foram analisadas as correlações existentes entre a ansiedade reportada frente à produção textual e a autoeficácia percebida frente à escrita, a autorregulação dessa aprendizagem, o domínio da língua escrita e o desempenho global em Língua Portuguesa.

Ao se analisar o primeiro objetivo, foi identificada a presença da ansiedade reportada

frente à produção textual, bem como sua variação ao longo do processo de tomada de medidas. Assim, observou-se que o resultado da ansiedade reportada baixou do primeiro ($M=2,43$, $DP=0,662$) para o segundo momento ($M=2,07$, $DP=0,511$). A primeira tomada de medida foi marcada pela proximidade dos primeiros testes letivos. Já no segundo momento de medida, os alunos estavam vivenciando temas transversais, e o clima das escolas era de descontração. É provável que esses dois fatores expliquem a diminuição, do primeiro para o segundo momento, da variável ansiedade reportada frente à produção textual. Neste estudo, dada a dispersão de escolas, não se analisou se os alunos estavam participando de intervenções que promovessem essa competência ou que pudessem explicar a variabilidade dos dados sobre a ansiedade reportada.

Todavia, na terceira toma de medida os dados subiram ($M=2,46$, $DP=0,748$) e tornaram discretamente a baixar, no último momento de coleta ($M=2,41$, $DP=0,796$). Esse resultado é de alguma forma intrigante, pois todos os participantes estavam se preparando para os testes do último período letivo e, também, para o exame nacional.

No sentido de analisar a ansiedade reportada frente à produção textual, foi realizado um teste de contraste multivariado. O resultado dessa análise indicou a existência de uma mudança de tendência nas quatro pontuações ($p<0,001$), portanto, estatisticamente significativo. A literatura indica que, na presença de diferenças sistemáticas entre tratamentos, espera-se sempre obter no teste *Lambda de Wilks* um valor menor que 1, e tanto mais significativo quanto menor for o seu valor. Entretanto, o tamanho das diferenças, o tipo de tendência encontrada e a variância explicada, foram baixos nessa variável. Assim, o resultado das análises do teste multivariado aponta que a variabilidade explicada é de 41,9%,

enquanto a variabilidade explicada entre os sujeitos é de 23,0%. Na literatura, os estudos de Faigley, Daly e Witte (1981) e de Brand (1990) corroboram os resultados encontrados na presente pesquisa. Ainda nesse sentido, segue-se aqui a afirmação de Brand (1990) de que a ansiedade não é impeditiva da escrita, e que a afirmação contrária não descreve aquilo que acontece emocionalmente quando os indivíduos compõem.

De acordo com a análise dos resultados referentes à percepção de autoeficácia na produção textual e sua correlação com a ansiedade reportada frente à escrita, indica-se que a relação é positiva e estatisticamente significativa, como constatado na Tabela 2. Entretanto, os efeitos da magnitude dessas correlações, embora variem ao longo do tempo, são baixos. Lembra-se que a literatura estatística (Marôco, 2014), ao versar sobre as correlações, indica que estas são baixas quando o valor absoluto de r é inferior a 0,25.

Os resultados das correlações existentes entre a ansiedade reportada frente à produção textual e a autoeficácia percebida frente à escrita, apontam para uma correlação baixa, mas de sentido positivo – o que parece sinalizar que, quanto maior for a autoeficácia percebida, mais elevada será a ansiedade reportada frente à produção textual. No entanto, esse resultado não corrobora a literatura, uma vez que os estudos sobre autoeficácia apontam para o sentido contrário, isto é: quanto maior a ansiedade, menor a autoeficácia percebida (Pajares, 2005; Britner; Pajares, 2006). Segundo Britner e Pajares (2006), o grau de confiança que o aluno tem em si é também avaliado pelo estado emocional associado à realização da tarefa. Zimmerman e Bandura (1994) já tinham afirmado que a autoeficácia percebida é um dos determinantes que influenciam na estrutura causal da escrita.

Ainda no contexto da relação entre a ansiedade frente à escrita e a autoeficácia, Kara (2013) refere que o efeito da ansiedade frente à escrita é mais vincado quando o redator apreensivo escreve sob pressão, com um *deadline* temporal. Na literatura, encontra-se, ainda, uma relação recíproca entre a habilidade escrita e a eficácia, com benefícios assumidos para a autoeficácia (Bruning; Horn, 2000). A relação positiva encontrada entre a ansiedade reportada frente à produção textual e a autoeficácia percebida frente a ela, não permite confirmar a primeira hipótese do presente estudo, quando se aventou que aquela ansiedade afetaria negativamente a percepção de autoeficácia. Diante desses resultados, é provável que em estudos posteriores seja analisada a relação da autoeficácia reportada frente à produção textual com o desempenho na competência escrita, considerando a organização de alunos por grupos em função da competência.

Os dados obtidos sobre a variável autorregulação da aprendizagem frente à escrita, permitem avaliar o alcance do objetivo desta pesquisa: analisar a autorregulação da escrita e sua correlação com a ansiedade reportada frente à produção textual. O resultado possibilitou verificar que a autorregulação da aprendizagem frente à escrita baixa do primeiro para o segundo momento, mas aumenta progressivamente do terceiro para o quarto momento da tomada de medida. O teste de contraste multivariado indica a existência da mudança de tendência nas pontuações das medidas e é estatisticamente significativo ($p < 0,001$). Contudo, também se observou que o tamanho das diferenças e tipo de tendência da variância encontrada, nessa variável, é média-baixa.

A partir dos dados, e com base nos achados da literatura, é possível supor que um incremento no uso de estratégias autorregulatórias poderá levar

os alunos a se tornarem mais autorreguladores de sua aprendizagem redacional, desenvolvendo uma melhor qualidade na produção escrita e um melhor domínio dessa competência. A análise da correlação existente entre a ansiedade reportada frente à produção textual e a autorregulação da aprendizagem frente à escrita aponta uma relação negativa e estatisticamente significativa, nas quatro tomadas de medida. Entretanto, ressalta-se que o efeito da magnitude das correlações foi baixo, sendo verificado um melhor efeito da correlação no segundo momento da tomada de medida.

A correlação negativa e estatisticamente significativa é apontada pela literatura. Bandura (1986) e Zimmerman (1989) referem que os estados afetivos podem influenciar o funcionamento autorregulatório. A literatura também corrobora o resultado deste estudo, indicando que, quanto mais elevada a ansiedade, é menos provável que o aluno autorregule a aprendizagem. Os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da escrita têm também dificuldades em usar e monitorizar as estratégias autorregulatórias (Graham; Harris, 1999; Santagelo; Harris; Graham, 2007). Os processos de autorregulação envolvem estratégias que regulam, ativam e sustentam a conduta comportamental, o desenvolvimento cognitivo e o funcionamento do afeto (Zimmerman, 2001; Bown, 2009). Para Rosário *et al.* (2004b), a autorregulação envolve a ativação e manutenção de processos cognitivos, comportamentais e afetivos, planejados e ciclicamente adaptados, com vistas a alcançar os objetivos escolares. Portanto, o uso de estratégias autorregulatórias contribui para a qualidade da produção escrita (Limpo; Alves, 2013; Högemann, 2016).

Em continuidade, e para uma melhor compreensão do presente estudo, analisa-se a relação entre ansiedade e desempenho no domínio

da escrita de textos. Assim, pode-se afirmar: a ansiedade reportada frente à produção textual influencia negativamente o desempenho da escrita de composições e o desempenho geral no Exame Nacional de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a análise estatística, realizada por meio da correlação de Pearson, aponta uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a ansiedade reportada frente à produção textual e o resultado no domínio da escrita com ($p < 0,001$) na primeira, na terceira e na quarta tomada de medidas; e um ($p < 0,05$) na segunda tomada de medida.

O resultado da análise das correlações indica também uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a ansiedade reportada frente à produção textual e o desempenho global na disciplina de Língua Portuguesa ($p < 0,001$), nas quatro tomadas de medida. Assim sendo, os resultados obtidos indicam que, quanto mais elevada for a ansiedade, menor será o desempenho do aluno no domínio da escrita e seu desempenho global na disciplina de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, confirma-se a hipótese deste trabalho. A literatura refere que alunos altamente apreensivos e com baixa competência evitam atividades que exigem a escrita (Daly, 1978) e, também, que alunos ansiosos apresentam propósitos menos claros e escrevem menos (Bloom, 1980). Por fim, Brand (1990) defende que a ansiedade pode ser caracterizada como uma emoção negativa com alta classificação em grupos de redatores ansiosos, assim como Britner e Pajares (2006) afirmam que as experiências de sucesso em atividades acadêmicas estão associadas a menos ansiedade, tensão e *stress*.

Considerações Finais

O presente estudo teve como foco principal avaliar a ansiedade reportada frente à

produção textual e sua relação com variáveis motivacionais, tais como autoeficácia percebida, autorregulação da aprendizagem e desempenho escolar, tendo a amostra sido composta por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental (1º Ciclo de Ensino Básico em Portugal), na disciplina de Língua Portuguesa. As análises estatísticas permitiram confirmar que, embora as correlações estabelecidas entre a ansiedade e as variáveis independentes sejam estatisticamente significativas, a variância explicada, em testes multivariados, revelou-se média-baixa para a autorregulação, e baixa para as demais variáveis do estudo. Como constatado na literatura, a escrita tem sido percebida como uma tarefa difícil e complexa. Enquanto ferramenta, a escrita permite não só descrever o mundo circundante, mas também simbolizar sentimentos e ideias.

Escrever é uma arte no processo de comunicação – e toda arte pede inspiração. Conseguir que os alunos se envolvam em tarefas que exigem a escrita é, antes de tudo, possibilitar-lhes um conhecimento aprofundado e ao mesmo tempo fazê-los sentir-se mais responsáveis por suas produções. Nesse contexto, e frente às dificuldades impostas pelo atual capital social, a escrita pode levar o aluno do Ensino Básico a experimentar, de fato, um certo nível de ansiedade, como confirmado pelos resultados deste estudo e corroborado pela literatura. Globalmente, os resultados obtidos sugerem a necessidade de rever o currículo escolar em relação tanto à instrução quanto ao planejamento, execução e avaliação da produção escrita.

Quando se retoma o resultado da análise da relação entre a autoeficácia percebida na produção textual e a ansiedade reportada frente a ela, o resultado aponta uma relação positiva e estatisticamente significativa – contrariando os estudos prévios sobre autoeficácia. Isso sugere que o nível de exigência da escola

para com o aluno – seja entre o aluno e seus pares, entre o aluno e seus pais, ou do aluno para consigo próprio –, pode levar a um certo nível de apreensão, preocupação e tensão. A presença da ansiedade, mesmo em frente de uma autoeficácia robusta, pode ocorrer, possivelmente, por causa das elevadas expectativas dele próprio e daqueles que o rodeiam, como familiares, professores e colegas. É provável, portanto, que a ansiedade dos alunos diminua se os educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas produções escritas, facilitem o processo de aprendizagem da escrita em geral e da produção textual em particular, possibilitando-lhes expor seus receios.

Os resultados das análises também referem uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a utilização de estratégias de autorregulação e a ansiedade. Nesse sentido, quanto mais elevada a ansiedade frente à escrita, menor será a autorregulação dessa aprendizagem. Segundo Rosário *et al.* (2004a, 2004b), além de desenvolverem aprendizagens significativas e contextualizadas, os professores deveriam ensinar estratégias autorregulatórias, em infusão curricular, para incrementar a competência autorregulatória da aprendizagem e, conseqüentemente, as percepções de autoeficácia dos alunos.

Para finalizar, encontrou-se uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a ansiedade reportada frente à produção textual e o domínio da escrita. Tal resultado sugere que, quanto mais ansioso estiver o aluno, menor será a qualidade do seu desempenho na escrita. Como ressaltado anteriormente, Daly (1978) já relatava em seu estudo que alunos altamente apreensivos evitavam atividades que exigiam a escrita.

O desempenho escolar de alunos portugueses, estudado em trabalhos nacionais e internacionais, tem mobilizado a comunidade educativa para incrementar o ensino da língua

escrita, com o objetivo de ampliar e melhorar a competência escrita desses alunos. Esforços têm sido realizados na direção da promoção dessa competência. Contudo, esses esforços, a julgar pelos resultados, estão ainda distantes das necessidades e imposições dos tempos atuais. Nesse sentido, é provável que alunos do ensino básico apresentem certo comportamento ansiogênico nos momentos de produção textual.

De fato, o nível de exigência e as pressões do mundo atual (*e.g.*, *rankings*, dificuldade de acesso à universidade) podem contribuir para a presença de sinais de ansiedade em estudantes do Ensino Médio e Universitário (Onwuegbuzie, 1997). No entanto, não existe evidência que sustente a expectativa de que a apreensão, a preocupação, a tensão e o medo estivessem presentes em alunos de Ensino Fundamental. Esses sinais da ansiedade materializam-se, por exemplo, em situações de teste, na resolução de problemas matemáticos, na leitura em público e na elaboração de diferentes gêneros textuais. Os resultados obtidos na presente pesquisa sugerem que os educadores reflitam nas práticas e na carga a que as crianças estão sujeitas, de modo a melhorar a qualidade de sua aprendizagem, reduzindo a carga e, sobretudo, a pressão que está associada à manifestação de ansiedade diante das avaliações.

Para finalizar, enfatiza-se a necessidade de assumir a responsabilidade frente à própria escrita. Nesse sentido, parafraseia-se Graham e Harris (1999), quando afirmam que a assunção de responsabilidade é uma atitude a ser desenvolvida pelo aluno. Acrescenta-se, porém, que essa responsabilidade deve ser partilhada por todos os agentes envolvidos na aprendizagem da língua escrita: professores, pais, alunos e seus pares.

Como limitações do estudo, apesar de este apresentar resultados promissores, ressalta-se que os dados atitudinais dos alunos foram obtidos por

meio de questionários, sem que se investigassem, dada a extensão da amostra, as concepções dos alunos frente à escrita. Tampouco se recolheram indicadores sobre a forma como concebem o ato de escrever, de autorregular a própria escrita, de identificar e controlar os sentimentos no ato da produção escrita, ou o que concebem sobre a ansiedade ou a autoeficácia frente à produção textual. Empreender investigações que recolham variáveis *on-task*, que recolham dados sobre a realização da tarefa enquanto o aluno a realiza, que recolham também dados qualitativos que permitam aceder as concepções sobre as diferentes facetas do fenômeno da escrita, são aspectos que ajudariam a construir um quadro mais compreensivo sobre a produção textual de crianças.

Nesse sentido, é provável que um estudo misto possibilite um outro olhar e uma outra análise do fenômeno. É provável, também, que entrevistas abertas somadas a outras escalas levem à categorização de algo que este estudo não esteja conseguindo revelar. Poderiam ser investigadas as reais dificuldades sentidas pelos alunos no uso da escrita, bem como quais estratégias autorregulatórias são usadas pelos alunos no decorrer da produção textual, inclusive para lidar com as regras gramaticais nesse momento.

Colaboradores

A.S.L. MELLO contribuiu na concepção, desenho e produção textual. P.S.L.F. ROSÁRIO contribuiu na análise e interpretação de dados, aprovação da versão final do artigo. S.A. POLYDORO contribuiu na revisão do artigo e J.H. HÖGEMANN contribuiu na concepção e desenho do artigo.

Referências

Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychologist*, v.37, n.2, p.122-147, 1977.

Bandura, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

Bandura, A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, v.25, n.5, p.729-735, 1989.

Bandura, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, v.28, n.2, p.117-148, 1993.

Bandura, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, v.52, n.1 p.1-26, 2001.

Bandura, A.; Azzi, R.; Pollydoro, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Bandura, A.; Schunk, E.H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.41, n.3, p.586-598, 1981.

Barret, P.; Turner, C. Prevention of anxiety symptoms in primary school children: preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology*, v.40, n.1, p.399-410, 2010. <http://dx.doi.org/10.1348/014466501163887>

Bloom, L. The composing processes of anxious and non-anxious writers: A naturalistic study. In: Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, 31., 1980, Washington. *Report...* [S.l.]: ERIC, [1980]. p.17. Available from: <<https://eric.ed.gov/?id=ED185559>>. Cited: Sept. 4, 2016.

Bown, J. Self-regulatory strategies and agency in self-instructed language learning: A situated view. *The Modern Language Journal*, v.93, n.4, p.570-583, 2009.

Brand, A.G. Writing and feelings: Checking our vital signs. *Rhetoric Review*, v.8, n.2, p.290-308, 1990.

Britner, S.L.; Pajares, F. Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, v.43, n.5, p.485-499, 2006. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20131>

Bruning, R.; Horn, C. Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, v.35, n.1, p.25-37, 2000.

Castelló, M. Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? In: Pozo, J.I.; Pérez Echeverría, M.P. (Coord.). *Psicología del aprendizaje universitaria: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009. p.120-133. Disponible en: <<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36887337>>. Acceso en: 15 mayo 2016.

Castelló, M.; Faz, G.; López, N. Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v.8, n.3, p.1253-1282, 2010. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000015>>. Acceso en: 15 mayo 2016.

Daly, J.A. Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, v.72, n.2, p.10-14, 1978.

Available from: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1978.10885110>>. Cited: Apr. 4, 2016.

Daly, J.A.; Miller, M.D. Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The Journal of Psychology*, v.85, p.175-177, 1975. Available from: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223980.1975.9915748>>. Cited: Apr. 4, 2016.

Faygley, L.; Daly, J.; Witte, S.P. The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, v.75, p.16-21, 1981. Available from: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED200984.pdf>>. Cited: Apr. 4, 2016.

Field, A. *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. 4th ed. Los Angeles: SAGE, 2013.

García, J.N. et al. Influencia del esfuerzo cognitivo y variables relacionadas con el TDAH en el proceso y produto de la composición escrita: un estudio experimental. *Estudios de Psicología*, v.30, n.1, p.31-50, 2009a.

García, J.N. et al. Investigaciones recientes en desarrollo e instrucción de la composición escrita en el sistema educativo español. *Aula Abierta*, v.37, n.1, p.91-104, 2009b.

Graham, S.; Harris, K. Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, v.30, p.255-264, 1999.

Graham, S.; Harris, K.R.; Mason, L. Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, v.30, n.1, p.207-241, 2005. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>

Harris, K.; Graham, S.; Mason, L. Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, v.35, n.7, p.1-17, 2003.

Harris, K.R.; Santagelo, T.; Graham, S. Metacognition and strategies instruction in writing. In: Waters, H.S.; Shneider, W. (Ed.). *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York: Guilford, 2010. p.226-256.

Harris, K.R. et al. Self-regulated learning processes and children's writing. In: Zimmerman, B.; Schunk, D. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, 2011. p.187-202. (Educational Psychology Handbook Series).

Hatton, S.C.; McNicol, K.; Doubleday, E. Anxiety in a neglected population: Prevalence of anxiety disorders in pre-adolescent children. *Clinical Psychology Review*, v.26, n.7, p.817-833, 2006. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2005.12.002>

Högemann, J.H. *Promoção de competências de autorregulação na escrita: um estudo com alunos do 4º ano do ensino básico*. 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Psicologia Aplicada) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2016.

Juel, C. Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, v.80, n.4, p.437-447, 1988.

Kara, S. Writing anxiety: A case study on students' reasons for anxiety in writing classes. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, v.3, n.1, p.103-111, 2013.

Kean, D.; Glynn, S.; Britton, B. Writing persuasive documents: The role of student's verbal aptitude and evaluation anxiety. *Journal of Experimental Education*, v.55, n.2 p.95-102, 1987. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1987.10806440>

Limpo, T.; Alves, R. Modeling writing development: Contribution of transcription and self-regulation to portuguese students' texto generation quality. *Journal of Educational Psychology*, v.105, n.2, p.401-413, 2013.

Limpo, T.; Alves, R.; Fidalgo, R. Childrens' high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational*, v.84, p.177-193, 2014. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12020>

MacArthur, C.; Graham, S.; Fitzgerald, J. Introduction. In: MacArthur, C.; Graham, S.; Fitzgerald, J. *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press, 2006. p.1-7.

Marôco, J. *Análise estatística com o SPSS Statistics*. 6. ed. Porto: ReportNumber, 2014. p.372.

Mello, A.S.L. *Impacto da ansiedade reportada face à escrita de composições*. 2017. 115 f. Tese (Doutorado em Psicologia Aplicada) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2017.

Onwuegbuzie, A. Writing a research proposal: The role of library anxiety, statistic anxiety, and composition anxiety. *Library and Information*, v.19, n.1, p.5-33, 1997.

Pajares, F. Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, v.41, n.2, p.116-125, 2002. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8

Pajares, F. Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In: Pajares, F.; Urdan, T. (Ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 2005. p.339-367.

Putwain, D.W.; Best, N. Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and Individual Differences*, v.21, n.21, p.580-584, 2011. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.007>

Rosário, P. et al. Ansiedade face aos testes e autorregulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender. *Psicologia e Educação*, v.3, n.1, p.15-26, 2004a.

Rosário, P. et al. Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, v.8, n.1, p.141-157, 2004b.

Rosário, P. et al. Inventário de processo de auto-regulação da aprendizagem (IPAA). In: Gonçalves, M.M. et al. (Ed.). *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2010. v.4, p.159-174.

- Rosário, P. *et al.* Autoeficácia y utilidade percibida como condiciones necessárias para um aprendizado acadêmico autorregulado. *Anales de Psicología*, v.28, n.1, p.1-8, 2012.
- Rosário, P.; Núñez, J.; González-Pianda, J. *Sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora, 2007.
- Russell, M.; Davey, G.C.L. The relationship between life event measures and anxiety and its cognitive correlates. *Personality and Individual Differences*, v.14, n.2, p.317-322, 1993.
- Saddler, B.; Asaro-Saddler, K. Response to intervention in writing: A suggested framework for screening, intervention, and progress monitoring. *Reading and Writing Quarterly*, v.29, n.1, p.20-43, 2013. <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2013.741945>
- Santangelo, T.; Harris, K. R.; Graham, S. Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, v.5, n.1, p.1-20, 2007.
- Schunk, D.H.; Swartz, C.W. Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, v.18, p.337-354, 1993. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1993.1014>
- Schunk, D.H.; Usher, E.L. Assessing self-efficacy for self-regulated learning. In: Zimmerman, B.J.; Schunk, D.H. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, 2011. p.282-297. (Educational Psychology Handbook Series).
- Schunk, D.H.; Zimmerman, B. Self-regulation and learning. In: Reynolds, W.M.; Miller, G.E. *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. New Jersey: John Wiley and Sons, 2003. v.7. p.45-68.
- Schunk, D.H.; Zimmerman, B. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, v.23, n.23, p.7-25, 2007.
- Spence, S.H. A measure of anxiety symptoms among children. *Behavior Research of Therapy*, v.36, n.36, p.545-566, 1998.
- Torkzadeh, G.; Dyke, T.P.V. Effects of training on internet self-efficacy and computer user attitudes. *Computer in Human Behavior*, v.18, n.5, p.479-494, 2002. [http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00010-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00010-9)
- Torrance, M.; Fidalgo, R.; García, J.N. The teachability and effectiveness of strategies for cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction*, v.17, n.3, p.265-285, 2007. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.003>
- Warr, P.; Downing, J. Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, v.91, n.1 p.311-333, 2000.
- Wren, G.G.; Benson, J. Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress, and Copy*, v.17, n.3, p.227-240, 2004.
- Zimmerman, B.J. A social Cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, v.81, n.3, p.329-339, 1989.
- Zimmerman, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In: Zimmerman, B.J.; Schunk, D.H. (Ed.). *Self-regulated learning and academic achievement*. 2nd ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001. p.1-37.
- Zimmerman, B.J. Becoming a self-regulated learner: On overview. *Theory Into Practice*, v.41, n.2, p.64-67, 2002.
- Zimmerman, B.; Bandura, A.; Martinez-Pons, M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Education Research Journal*, v.29, n.3 p.663-676, 1992.
- Zimmerman, B.; Bandura, A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Education Research Journal*, v.31, n.4, p.845-862, 1994. Available from: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994AERJ.pdf>>. Cited: May 7, 2016
- Zimmerman, B.J.; Risemberg, R. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, v.22, n.1, p.73-101, 1997. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

Recebido em 1/12/2017, reapresentado em 17/4/2018 e aprovado em 7/5/2018.